Caminhos investigativos I:
novos olhares na pesquisa em educação
Marisa Vorraber Costa (organizadora)

1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Projeto gráfico e capa
Fernando Rodrigues

Revisão (2. ed.)
Silva Debetto C. Reis

Catalogação na fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros

Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

164 p.
14 × 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-98271-37-8

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. I. Costa, Marisa Vorraber.

CDD 370
CDU 371

Lamparina editora
Rua Joaquim Silva, 98, 2º andar, sala 201, Lapa
Cep 20241-110 Rio de Janeiro RJ Brasil
Tel./fax: (21) 2232-1768 lamparina@lamparina.com.br

MARISA VORRABER COSTA
(organizadora)

CAMINHOS INVESTIGATIVOS I

NOVOS OLHARES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ALFREDO VEIGA-NETO
JORGE LARROSA
MAURO GRÜN
ROSA MARIA BUENO FISCHER
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA
SANDRA MARA CORAZZA

3ª edição



Aliás, este livro foi pensado a partir de e para pesquisadoras e pesquisadores insatisfeitas/os que procuram caminhos, que aceitam desafios e que estão dispostos/as a subverter lugares marcados, dicotomias, privilégios e tudo o mais que exclui, marginaliza e discrimina.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. *Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Tese de doutorado – PPGEDU/UFRGS, 1995a.

______. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

______. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995c.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HEKMAN, Susan. *Gender and knowledge*: elements of a postmodern feminism. Boston: Northwestern University Press, 1992.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CAPÍTULO I

OLHARES...*

ALFREDO VEIGA-NETO

Quando me lancei à tarefa de escrever este capítulo, pensei em produzir um texto que reunisse não só alguns elementos que compõem a perspectiva a partir da qual venho trabalhando, mas também que todas aquelas pessoas envolvidas com a educação algumas alternativas para suas reflexões, investigações e práticas docentes. Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das conseqüências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados. As promessas que o pensamento e as práticas progressistas fizeram parecem cada vez mais distantes de se concretizarem. Do lado das tendências conservadoras, a situação não é melhor; ao contrário, vemos se aprofundarem e se alastrarem cada vez mais os problemas – sociais e ambientais – num mundo que se globaliza regido pela lógica capitalista.

Por tudo isso, penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos com-

* Este texto é uma versão modificada daquele que foi apresentado e discutido na VII Semana de Pós-graduação em Educação, realizada em outubro de 1995, na Universidade Federal de Santa Maria (RS).

objetivo

promisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou "sobre" aqueles com os quais trabalhamos.

Certamente não pretendo dizer que o pensamento pós-moderno tem uma fórmula mágica para superar nossos problemas atuais. Nem mesmo tenho a pretensão de poder indicar soluções melhores para esses problemas. Meu objetivo é bastante modesto: dou-me por satisfeito se puder contribuir para que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação – étnica, religiosa, racial, de gênero etc. – em termos econômicos, culturais, morais, políticos etc.

Para entrar nas questões centrais deste capítulo e conduzir minha argumentação, me valerei de algumas considerações genéricas sobre o *olhar*. As metáforas ligadas à visão têm sido muito importantes na nossa tradição cultural, na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo. Desde a Antigüidade Clássica, nossos discursos têm recorrido fortemente à visão. Eu mesmo iniciei este capítulo referenciando a "reflexão" – que significa essa palavra senão "olhar para dentro de si para ver como o *eu* se reflete sobre si mesmo"? Vejamos alguns exemplos: em termos vocabulares (*clarificar* as idéias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *vislumbrar* uma intenção, *transparência* de intenções, *desvelar*, *sinopse etc.*); em termos locucionais (*deitar os olhos*, *idéias claras*, *fazer vista grossa*, *traçar o perfil*, *a olhos vistos*); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc. Disso resulta que é talvez impossível falar sem recorrer à visão. E certamente nem este meu texto poderia "se livrar" dessas palavras e metáforas, pois não se trata disso. Penso que o recurso às metáforas visuais não é em si problemático; o que parece problemático, como argumentaremos a seguir,

é conceder à visão a possibilidade de revelar como é mesmo a realidade, isto é, a possibilidade de que a visão faça, a um sujeito cognoscente, uma representação correta, talvez às vezes um pouco distorcida, de um suposto mundo real preexistente. E mais do que isso, ainda que de modo um tanto sucinto, procuraremos problematizar as próprias noções de realidade, de sujeito e de verdade.

OS OLHARES MODERNOS

Para compreender como as Ciências Humanas estabeleceram suas representações acerca da realidade, é preciso rastrear as origens da sua racionalidade. Manifeste-se essa racionalidade como uma razão sociológica, ou uma razão psicológica, ou uma razão histórica, ou uma razão econômica, ou uma razão política e assim por diante, ela se articulou, nos últimos 300 anos, tomando de empréstimo o tipo de racionalidade sistematizada pelos fundadores da Nova Ciência – Descartes, Newton, Bacon e especialmente Galileu. Basta lembrar, no contexto de minha argumentação, o quanto esses fundadores alertaram para as ilusões visuais e para o fato de que não devemos nos deixar levar pelas aparências ao analisar fenômenos da Natureza. Em suma, o que eles sempre revelaram foi uma forte reserva em relação às primeiras aparências, ou seja, uma forte "desconfiança ocular". Mas tal desconfiança não implica retirar da visão a possibilidade de revelar o mundo. Essa possibilidade permanece. Como Galileu brilhantemente argumentou, ao discutir o movimento da Terra, a desconfiança deve se manifestar apenas em relação às aparências imediatas. Esse tipo de cautela se mostrou muito produtiva e se tornou constante nas mais diferentes áreas das Ciências da Natureza.

Estimulados pelas conquistas científicas, homens como Bacon e Comte foram buscar nas Ciências da Natureza os métodos e as lógicas para compreender e analisar fenômenos também do mundo social, psicológico, econômico etc. Nas suas formas mais "duras", esse empréstimo originou o positivismo do século XIX e, especialmente, no século XX,

o empirismo lógico do Círculo de Viena. Nas suas formas mais "brandas" – porque associado às reflexões filosóficas do Idealismo Alemão – tal empréstimo originou o pensamento crítico.

Em suma, aquilo que se costuma denominar razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão. A primeira regra para esse uso correto é "não se deixar levar pelas primeiras aparências". Se o acesso à realidade é alcançado graças aos rigores do quantitativismo e da observação neutra e repetitiva – como para a tradição positivista –, ou é atribuído ao adequado emprego da dialética – como para a tradição crítica – tem sido, como bem sabemos, uma questão de fortes disputas no campo acadêmico.

Mas, ao contrário de mostrar as diferenças entre essas epistemologias – e, eventualmente, tentar mostrar as maiores vantagens de alguma delas – o que se pretende, aqui, é sublinhar seus pontos em comum. Assim, numa camada mais aparente, em primeiro lugar todas elas se opõem ao *senso comum* e desconfiam dos olhares menos atentos sobre o mundo. Em segundo lugar, cada uma quer para si o privilégio de ser mais verdadeira, tanto no que concerne às respectivas lógicas internas, quanto às suas correspondências e proximidades às verdades externas que pensam existir. Por isso, são epistemologias competitivas.

Numa camada mais profunda, o que une essas epistemologias é, em primeiro lugar, a aceitação tácita de que existe um sujeito transcendental, cuja racionalidade é algo como um reflexo de uma razão também transcendental e totalizante. Além disso, o progresso é visto como o resultado necessário de um desenvolvimento mais ou menos teleológico da História. A consciência é entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão. E a linguagem é entendida como um instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, representá-lo.

Para essas duas epistemologias, se a linguagem representa o mundo é porque a ele chegamos graças a olhares mais *minuciosos* ou menos *distorcidos*. À *minúcia*, chega-se pela análise qualitativa detalhada ou, de preferência, pela análise quantitativa que busca descritores tanto mais genéricos quanto o mais exatos possíveis. Isso está no centro da lógica positivista. Já no centro da lógica dialética está a preocupação com a *distorção* da visão; daí deriva, por exemplo, o conceito de ideologia como ilusão ou falsa consciência.

Persiste, então, o primado da visão. Em qualquer caso, toma-se como dada uma realidade real à qual teríamos acesso de modo pouco nítido – para o positivismo – ou um tanto distorcido – para o pensamento crítico. Pelo uso da razão, ou conseguiríamos aguçar as lentes pela qual captamos o mundo – para o positivismo –, ou conseguiríamos, como num jogo de espelhos, ver por trás das aparências ou mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar – para o pensamento crítico. Em outras palavras e usando uma conhecida metáfora, a razão científica ou filtraria ou espelharia corretamente o que é, na verdade, o mundo.

O resultado desse otimismo cientificista se manifesta na crença de que, num determinado futuro (concreto ou assintótico), pela Ciência o homem teria acesso às verdades do mundo. Com mais e melhores informações – para o positivista – ou superadas as falsas consciências – para o crítico –, ao fim e ao cabo, veríamos a realidade tal como ela é. Ou, na pior hipótese, chegaríamos a vê-la quase perfeitamente. Em qualquer caso, ela – chamemo-la realidade ou verdade – está em algum lugar a nos desafiar.

Assim, a desconfiança ocular sempre esteve presente nas epistemologias das Ciências Humanas. E foi certamente daí, de modo indireto, que o pensamento pedagógico assumiu a "desconfiança ocular", isto é, tomando-a como ela se manifestava no pensamento sociológico, político, histórico, econômico, filosófico etc. Vejamos um bom exemplo disso: a teorização educacional crítica – de linhagem marxista ou não – vem há décadas se caracterizando pela cautela que

concede às aparências reveladas pelo mundo da escola, pelas relações entre os atores sociais e assim por diante. Essa cautela se traduz numa atitude crítica que busca desideologizar, ou seja, que busca ver além das aparências imediatas, os quais seriam invertidas, ofuscantes, enganosas etc., e que busca, também, ver nas regiões de sombra que não se revelam ao primeiro olhar. Esse tipo de pensamento está na origem das teorias da reprodução, e de conceitos e categorias muito importantes, tais como currículo oculto, capital simbólico, pedagogias invisíveis.

OUTROS OLHARES

Com essa discussão sobre o papel do olhar, introduzi alguns outros elementos que compõem o substrato do pensamento moderno e que têm sido tomados como tranqüilos nos últimos 200 ou 300 anos: a razão, a consciência, o sujeito soberano (pelo desenvolvimento da consciência), o progresso, a totalidade do mundo e de sua história e assim por diante.

Como se sabe, é a aceitação não problematizada de tais noções que caracteriza o que se convencionou denominar pensamento moderno. Se essa expressão aponta para uma cronologia – a saber, o moderno vem depois do antigo, do medieval etc. –, a outra expressão cunhada no século XVIII, o *Iluminismo*, aponta exatamente para o papel da visão na nossa relação com o mundo. O programa iluminista funda-se, assim, na idéia de que à razão é atribuída a função de iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos etc. O Iluminismo alimentou a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se explique o mundo e se chegue à Verdade ou – numa sua versão probabilística – muito perto dessa Verdade. O quanto tal esperança tem servido à dominação das pessoas entre si e dessas sobre a Natureza – incluindo-se aí até as vertentes críticas do Iluminismo –, a História tem amplamente mostrado. Se nessa dominação a modernidade não foi original, foi, pelo menos, muito eficiente.

A partir de meados do século XIX, foram se acumulando algumas fraturas nesse amplo paradigma da modernidade, de modo que hoje chegamos a uma *crise dos paradigmas*, essa transição entre epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que recém estão surgindo. Passou-se a denominar de pós-modernas uma multiplicidade de novas tendências nas Artes, na Literatura, na Filosofia, na Ciência, e que têm em comum, pelo menos, o abandono daquilo que Lyotard (1988) denominou metanarrativas iluministas. Dado que há poucos pontos em comum entre essas várias tendências pós-modernas e dado que todas elas se estabelecem justamente na contramão das tentativas iluministas de sistematizar o conhecimento, não se pode aplicar a elas a categorização em *escolas*, nem se deve falar de tais ou quais *ismos*. É por isso que se fala em tendência, em perspectiva ou em condição pós-moderna.[1]

O que caracteriza esse novo estado da cultura não é propriamente a refutação das noções totalizantes do Iluminismo, mas, antes, as tentativas de se articular sem apelar para elas. O pós-moderno não é um antimodernismo. Para o pensamento pós-moderno, não se trata de tentar demonstrar que não existem a razão e o sujeito transcendentais, ou que a linguagem não é transparente na sua tarefa de representar. Mas se trata apenas de pedir para aqueles que proclamam essas noções totalizantes (e sobre elas constroem teorias e interpretações) que demonstrem a existência delas...

Nas palavras de Usher e Edwards (1994, p. 7),

> talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de idéias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que pode-

1. Na literatura educacional, têm sido usadas as expressões pós-modernismo e pós-estruturalismo como sinônimas. Ainda que essa equivalência seja, a rigor, discutível, assumo-a neste capítulo.

mos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista.

Nesse campo, há várias questões em debate. Como exemplos, cito duas: é o pensamento pós-moderno uma forma de irracionalismo? E tudo isso a que denominamos condição pós-moderna não é uma expressão-limite do próprio projeto da modernidade (caso em que seria melhor falar de *neomodernismo*)? Ainda que me pareçam importantes tais questões, não há como abordá-las, nem de forma resumida, neste texto. Sugiro apenas que os interessados procurem alguns desdobramentos em Usher e Edwards (1994), Rouanet (1986, 1989), Moriconi (1994), Silva (1994) e Veiga-Neto (1994, 1995).

Mas voltemos à questão do olhar. Como fica ele numa perspectiva pós-moderna?

Ora, se para o Iluminismo é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo. Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc. –, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão. É essa a idéia de Popkewitz (1994) quando diz que, mesmo ocorrendo "coisas" no mundo, não é isso que importa. O que importa são "as práticas lingüísticas dos campos disciplinares [– envolvendo certas regras de expressão e censura do significado –] que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação" (ib., p. 175). Isso tem o "efeito de construir fenômenos num campo de dados sociais" (ib.). Como resultado daquelas regras, "as 'coisas' do mundo são refeitas como dados que são interpretados e explicados" (ib.).

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.[2] Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. A perguntas do tipo: *então, não existe uma realidade exterior a nós?* ou *o mundo só se constitui quando eu falo/penso sobre ele?*, pode-se responder que essas são questões mal formuladas. Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la. É assim, então, que assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real.

Mas a representação de que aqui falo não se reduz a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones etc. e de regras que os articulem. Também não é um produto imaginário

2. A título de ilustração, proponho uma analogia – com todos os problemas que qualquer analogia acarreta – com três "paradigmas" da representação pictórica: o da arte egípcia, o da arte renascentista e o da arte de Mauritis Escher. Na pintura egípcia, as figuras são sempre dispostas em camadas superpostas e bem delimitadas, de modo que os fragmentos não interferem uns com os outros e, assim, se representa a totalidade de cada elemento. A ausência de perspectiva, a disposição planiforme de cada parte (perfis, olhos, parte interna dos membros etc.) e uma certa monotonia austera são tentativas de representar a essência de cada elemento. Essa preocupação com a essência é, também, bastante forte na iconografia cristã medieval. Na arte renascentista, os cuidados com a perspectiva denotam a preocupação em representar as relações entre os elementos da composição e a relação entre o observador e as coisas representadas. Quanto mais bem situado o observador, melhor ele verá a realidade... Já em Escher – que aqui tomo como um dos muitos exemplos da arte contemporânea –, é o artista que cria a realidade; a própria perspectiva pode ser usada para *subverter* o que pensávamos ser a realidade.

ou fantasioso, qual um *artefactum mentis*. Também não é "um ato de translação ou uma réplica física exata de um fenômeno mental" (Sheridan, 1980, p. 54). E, no caso, não se trata de pensar em melhores e piores representações, mais ou menos corretas; nem de pensar que umas sejam mais verdadeiras (porque mais ou menos próximas, fiéis ou correspondentes a uma suposta realidade externa) do que outras. E nem, ainda, buscar algum sentido que estaria oculto em cada discurso, sentido esse que revelaria uma matriz original, qual fonte que teria alimentado a construção das teorias que guiariam as visões de mundo dos participantes daquele discurso. O que interessa, nessa perspectiva, é procurar "os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais [dos discursos] e não a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original" (Said, 1990, p. 32).

O que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. A virada lingüística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter.

É por ignorar essa limitação que as filosofias da consciência, que se estabeleceram na modernidade, tomam tacitamente a possibilidade de articular os discursos acerca do mundo a partir de uma exterioridade isenta, não comprometida radicalmente. É por isso que os desdobramentos dessas filosofias da consciência – de que a epistemologia genética e a pedagogia da libertação são os exemplos mais atuais no discurso pedagógico brasileiro – caem sempre no paradoxo do *bootstrap* que, como se sabe, consiste em alguém pretender se suspender no ar puxando os cordões dos

próprios sapatos...[3] Costumo me valer de outra metáfora para ilustrar esse paradoxo: uma cobra pode desaparecer ao tentar engolir a si mesma?

Voltemos ao olhar. Salientamos que as perspectivas pós-modernas negam o primado da visão. Buscaremos um exemplo no pensamento de Michel Foucault, para quem existe o olhar, isto é, a imagem tem um papel próprio, não redutível às palavras, à linguagem. A diferença em relação ao pensamento iluminista está em que, para o filósofo, imagem e palavra não se fundem, não se reduzem, ou seja, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo. Para Foucault, são os elementos *visíveis* – formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas – que farão do mundo isso que parece ser para nós. Mas, para ele, no nosso entendimento sobre o mundo, o enunciado tem primazia sobre a imagem.

De tudo isso deriva a idéia segundo a qual todos os entendimentos sobre o mundo (e, de novo, mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas. Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.

Assim, para o pensamento pós-moderno não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional etc. E, com tudo isso, fica sem sentido falarmos de ideologia como falsa consciência, pois onde estaria a verdadeira consciência? Fica também sem sentido estatuir princípios universais

3. Proponho outra versão para esse paradoxo (talvez um pouco mais atualizada...): ao trabalhar num computador, é possível apagar o diretório *windows* de dentro do próprio ambiente *Windows*?

e para sempre válidos. Bem ao contrário, para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado.

CONCLUSÃO

Uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista. Nesse sentido, são oportunas e exemplares as palavras de Ewald (1993, p. 26) sobre *Vigiar e punir*:

> Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar "peças" ou "bocados", verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

Sobressaem, da citação acima, pelo menos duas idéias que passo a comentar sucintamente. Em primeiro lugar, o caráter pragmático do pensamento pós-moderno: ele não busca a(s) verdade(s) sobre o mundo, mas busca *insights*, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo. Nesse sentido, tal pragmatismo distancia-se tanto do idealismo quanto das doutrinas utilitaristas do século XIX. Mas esse pragmatismo não é necessariamente instrumental. Assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional.

A segunda idéia que quero comentar é o alegado relativismo do pensamento pós-moderno. Como discuti, o pensamento pós-moderno não é essencialista, isto é, não entende que as coisas e as categorias tenham uma essência própria, mas vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias. Até aí, não há grande novidade, pois parte do pensamento iluminista também é relacional. O que se tem de novo, com o pós-moderno, é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo. Se isso for visto a partir das próprias perspectivas iluministas, diremos que estamos diante de um relativismo epistemológico. Mas é possível compreender de modo diferente essa epistemologia, regional e fundada na contingência radical. Foi exatamente por causa dessa radicalidade que Popkewitz (1991) propôs a expressão *epistemologia social*, trazendo para o conceito elementos que até então lhe eram estranhos tais como o poder e o interesse. A epistemologia social não tem a dureza da tradicional racionalidade iluminista; ela é necessariamente provisória e humilde em suas pretensões.

Decorrem daí várias questões importantes que interessam a nós, docentes envolvidos e envolvidas com a pesquisa e com a prática educacionais. Cito duas delas. Em primeiro lugar, está a questão da total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar.[4] Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos... (Costa, 1995).

---

4. Aqui, mais uma analogia: isso não lembra o princípio da indeterminação, segundo o qual não se tem como determinar o estado de um sistema – em termos de posição e velocidade –, num instante dado? E, num sentido bem mais geral, é possível, nas Ciências Naturais, uma observação completamente estranha ou externa ao fato observado?

Em segundo lugar, ao não eleger uma categoria a que sempre outras estejam subordinadas, esse alegado relativismo abre espaço para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo. Assim, por exemplo, ao invés de se partir das determinações econômicas para explicar o mundo social, outras variáveis são trazidas para o tabuleiro do jogo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias etc. Isso não é feito para dizer que as determinações econômicas não sejam importantes, ou que sejam menos importantes do que outras determinações, ou que tudo se equivale, mas, sim, para lembrar que as determinações não guardam sempre posição hierarquizada e estável entre si.

Ao contrário do que apontam alguns críticos, o alegado relativismo epistemológico não pode ser confundido com um relativismo ético. Isso significa que noções tais como solidariedade, justiça social e igualdade de direitos – ainda que não se sustentem sob o crivo de uma epistemologia relativista – podem ser tomadas como transcendentais e, assim tomadas como dadas, podem continuar a balizar nosso trabalho de educadores e educadoras. Em outras palavras, mesmo não tendo como fazer uma fundamentação estrita dos valores morais – isto é, nos moldes tradicionais –, podemos assumi-los e por eles pautar nossas ações. A impossibilidade da fundamentação última da ética de um projeto educacional não implica nem um niilismo nem um vale-tudo nesse campo. Com isso, não estou dizendo que o pós-moderno, como um todo, assuma uma ética transcendental; bem ao contrário, hoje essa é uma questão de fortes disputas. A epistemologia social deixa espaço para uma ética de circunstância e, até, para uma ética transcendental.[5]

Para nós, envolvidos com a Educação, o pensamento pós-moderno nos coloca em cenários de múltiplos propósitos e múltiplas razões. Seja mais como investigadores e investigadoras, seja mais como militantes pedagógicos, esses novos cenários se apresentam como muito mais inquietantes e desafiadores do que os precedentes cenários iluministas. Na ausência de metanarrativas – que tanto serviam de catecismo para alguns quanto prometiam utopias para todos – e na ausência de tribunais externos – epistemológicos, éticos, metodológicos –, o que temos para apelar, pela frente, está em nós mesmos. Chegados a esse estranho materialismo humanista, no horizonte do longo descentramento operado desde a revolução copernicana, nos damos conta de que estamos desde sempre e para sempre deixados a nós mesmos e a sós no mundo.

5. Não há como tematizar, aqui, a possível antinomia inscrita nessa postura.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 109-157.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio Janeiro: José Olympio, 1988.

MORICONI, I. *A provocação pós-moderna*: razão histórica e política da teoria hoje. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *A political sociology of educational reform*: power/knowledge in teaching, teacher education and research. Nova York: Teachers College Press, 1991.

___. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

ROUANET, S. P. Do pós-moderno ao neomoderno. São Paulo, *Tempo Brasileiro*, 1986.

___. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAID, E. W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SHERIDAN, A. *Michel Foucault*: the will to truth. Londres: Tavistock, 1981.

SILVA, T. T. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. Londres: Routledge, 1994.

VEIGA-NETO, A. J. Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 141-169, 1994.

______. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CAPÍTULO 2

A PAIXÃO DE *TRABALHAR COM* FOUCAULT

ROSA MARIA BUENO FISCHER

> Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a ver e a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical (Gilles Deleuze).

Talvez possa parecer um tanto esdrúxulo intitular um capítulo sobre pesquisa e metodologia, falando de "paixão", e começar citando um apaixonado de Foucault, que traduz exatamente a síntese de um estado de espírito, experimentado ao longo de uma trajetória de quatro anos de estudos, direcionados para uma investigação empírica, cujo foco teórico-metodológico são as originais concepções foucaultianas de poder, saber e sujeito. O fato é que acreditava, desde o início, na possibilidade de compreender múltiplos aspectos da cultura contemporânea – no caso de meu objeto de pesquisa, compreender como se faz a construção, pela mídia brasileira, de um discurso sobre a adolescência dos anos de 1990 –, desde que me dispusesse a apreender a obra do filósofo naquilo que ele mesmo definiu como um de seus principais objetivos: fazer a história de como nos constituímos sujeitos de verdades (ou de como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou ainda de como não cansamos de buscar discursos verdadeiros que nos cons-